



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

36 | 2007

Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures

Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique

Pratiques et représentations Éléments de réflexion

Isabelle Pierozak



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2573>

DOI : 10.4000/lidil.2573

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 189-210

ISBN : 978-2-84310-108-3

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Isabelle Pierozak, « Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique », *Lidil* [En ligne], 36 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2573> ; DOI : 10.4000/lidil.2573

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Lidil

Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique

Pratiques et représentations Éléments de réflexion

Isabelle Pierozak

- 1 Je propose de m'intéresser dans ce texte aux dispositifs informatisés, non dédiés spécifiquement à l'apprentissage, mais dont l'usage qui en est fait rejoint pourtant celui d'une situation d'apprentissage, puisque construit en tant que tel au plan des représentations chez les témoins interrogés. Il s'agit donc de réfléchir à l'appropriation des langues-cultures, via une communication électronique envisagée ici en contexte non pédagogique¹. On verra au fond que la communication électronique *ne détermine pas en elle-même* des productions linguistiques *généralement jugées « déviantes »* par l'opinion commune : autrement dit, c'est refuser ici, avec P.Lévy (1997), la classique métaphore de l'impact, déterministe. En effet les phénomènes linguistiques remarquables, observables dans la communication électronique, sont au cœur d'un jeu de négociations, fait de plusieurs *choix* à la fois, plus ou moins contraints (et parmi ces phénomènes remarquables, des séquences dites standard sont d'ailleurs observables).
- 2 À ma connaissance, ce type de réflexions est encore à la fois marginal et exploratoire. Il suffit de considérer les récents colloques, aux thématiques suffisamment ouvertes, qui ne suscitent pourtant guère ce type de réflexions². Elles sont pourtant intéressantes pour plusieurs raisons. D'abord, on prend ainsi en compte les continuités qui existent d'une part entre des données hétérogènes (les échanges exolingues sont à resituer par rapport aux échanges endolingues, par exemple), d'autre part entre des points de vue disciplinaires (en l'occurrence sociolinguistique et didactique), encore souvent distingués. Tout aussi classiquement, ensuite, cela amène à envisager les limites d'une distinction entre contexte pédagogique et ce qui ne l'est pas (ce qui peut légitimement apparaître comme risqué). Enfin, et de manière plus spécifique, ce type de réflexions conduit à

souligner l'intérêt de prendre en compte, en contexte pédagogique, les rapports aux différents dispositifs que les apprenants ont en amont avec ces derniers, en particulier dans leur langue maternelle. Ces rapports sont à envisager en termes de vécu, c'est-à-dire d'usages et de représentations, issus d'un parcours expérientiel à chaque fois unique (ce qui représente légitimement une difficulté, mais n'en constitue pas pour autant une impossibilité).

- 3 Concrètement, j'examinerai ici, au sein du large éventail de la communication électronique, les échanges IRC ou tchats³ (surtout) ainsi que les messages écrits des téléphones portables (dits textos, SMS) ou les échanges sur MSN Messenger (plus secondairement⁴). Il s'agit d'échanges à chaque fois francophones, qu'ils soient endolingues ou exolingues, et impliquant aussi bien des alloglottes que des non alloglottes. Le corpus IRC, extrait de différents gros canaux francophones, donnera lieu à une étude centrée plus particulièrement sur les pratiques de reformulations et d'explicitation. D'autres ressources seront également considérées : quelques entretiens en face à face avec des apprenants alloglottes utilisant la communication électronique pour construire des compétences en français, en dehors de la classe (dans la sphère privée), et selon une démarche personnelle. Au plan méthodologique, ces deux types de données seront conçus de manière complémentaire (les uns informant les autres), dans un cadre prioritairement qualitatif.

Un a priori classique mais...

- 4 Cette approche se heurte à un a priori classique, au sein de la communauté linguistique, et qui n'est pas sans renvoyer à l'histoire même de la didactique, au plan de ses courants méthodologiques. On peut le formuler en ces termes : comment pourrait-on construire des compétences en langue étrangère (particulièrement en français) à l'aide d'une communication électronique, hors contexte pédagogique, s'éloignant – par définition – de la cible standard ? En quoi finalement le « non standard » pourrait-il être utile ici ?
- 5 Les précédents guillemets signalent un problème de fond qui touche à ce que présuppose la notion même de standard, entendu plus précisément ici sous l'angle de « la variété standard d'une langue donnée ». Qui dit standard dit en effet variété régulée, dans le cadre notamment de politiques linguistiques plus ou moins explicites. Cela conduit en toute logique à assimiler le « non standard » à du « non régulé », alors que l'on sait bien – depuis Labov – qu'il n'en est rien. Le non standard, positivement requalifié dans le cadre du variationnisme en « variété + qualificatif », est tout autant régulé, même s'il l'est généralement de manière différente (c'est-à-dire selon des modalités différentes), comparé au standard.
- 6 Ce qui précède conduit donc à reformuler la question *supra* de la manière suivante : en quoi les régulations qui travaillent toute variété, au sein d'une langue donnée, peuvent-elles être utiles à la construction de compétences dans cette langue envisagée de manière générale, c'est-à-dire dans la transversalité de ses variétés ? Ainsi explicitée, cette question trouve ses éléments de réponse, dans les problématiques classiques de la didactique touchant notamment d'une part aux motivations et d'autre part au socioculturel, pour ce qui m'intéresse ici. Pour ces deux secteurs en effet, les représentations sont au cœur des réflexions, et la bonne méthodologie d'apprentissage apparaît comme étant celle qui est le mieux adaptée au profil de l'apprenant, non déconnecté de ses représentations sur les langues.

Des régulations sociolinguistiques

- 7 Les échanges sur internet, via l'IRC en particulier (ou tchat), ne sont pas des lieux de dérégulations linguistiques, malgré la caractéristique non négligeable d'offrir une diversité conséquente de « phénomènes remarquables » au plan linguistique ou sociolinguistique.
- 8 La notion de « phénomène remarquable » (Pierozak, 2003) est ici utilisée en lieu et place de celle de « variantes » (ou « variations »). D'une part, l'optique variationniste accorde une importance trop grande au repérage (et en particulier au repère que constitue par défaut le standard dans les pratiques scientifiques de description), sans considérer suffisamment l'organisation globale des représentations chez les témoins d'une communauté linguistique, appréhendée dans son fonctionnement social propre. D'autre part, le repère par excellence que constitue le standard peut tout aussi bien relever, sur les canaux de tchats, de ce que j'appelle ici un phénomène remarquable, selon les contextes (par exemple, le standard peut être une ressource lorsqu'il s'agit, pour un opérateur, d'exclure un indésirable d'un canal, ou bien lorsque la thématique est particulière, comme le décès d'un parent, etc.). L'intérêt de l'adjectif remarquable est de souligner l'existence d'un regard, d'une communauté linguistique et d'un contexte précisément incarnés.
- 9 Les phénomènes remarquables (désormais PR) sont le produit de régulations, de divers types, dont je ne donnerai que deux principaux exemples. Tout deux concernent la forme graphique des segments échangés, dont on conçoit aisément l'importance pour un alloglotte.

Plusieurs pôles⁵

- 10 Le premier exemple concerne une enquête portant sur les catégorisations de ces PR (issus de tchats en français), effectuées par des témoins jeunes (18-23 ans), locuteurs natifs du français, qu'ils se déclarent ou non initiés au tchat (les aspects classiquement méthodologiques sont détaillés dans ma thèse, Pierozak, 2003). Ce faisant je ne m'inscris pas dans la démarche classique des linguistes proposant des typologies de « variations graphiques » selon les mécanismes linguistiques en jeu (cf. notamment les travaux pionniers de J. Anis sur le français), puisque j'essaie plutôt d'identifier les fonctionnements en jeu au plan de la réception.
- 11 Les catégorisations, effectuées par les soixante-quatre témoins sur quarante PR, sont largement convergentes. Elles permettent également de montrer l'existence d'un repère normatif central, que constitue empiriquement l'orthographe. Quatre principaux pôles catégoriels ont été distingués et désignés de la manière suivante :
 1. le non-orthographique (les « fautes d'orthographe ») ;
 2. l'ergographique⁶ (les « fautes de frappe », la « suppression des accents ») ;
 3. le para-orthographique (les « onomatopées/bande des-sinée », les « smileys ») ;
 4. le péri-orthographique (l'« écrit phonétique », l'« oral », la « prise de notes », l'« abréviation »).

Les préfixes « non », « péri » et « para » signalent que les PR :

- _ s'écarternt « négativement » de la norme orthographique (cf. le préfixe « non ») ;

- _ s'en écartent « positivement » en y étant liés (cf. le préfixe « péri », « autour », c'est-à-dire *en contact*) ;
- _ s'en écartent « positivement » sans y être liés (cf. le préfixe « para », « à côté de », c'est-à-dire *sans contact*).

- 12 Les précédents adverbes entre guillemets renvoient au fait que les PR sont caractérisés soit par la négative vis-à-vis de la norme considérée, qui demeure présente dans l'étiquette choisie (cf. la « *faute d'orthographe* »), soit positivement, avec l'absence d'un renvoi à cette norme, qui soit demeure implicite, soit disparaît complètement, dans l'étiquette choisie (par exemple l'« *abréviation* » en appelle à autre chose – de non abrégé – à la différence des « *smileys* »).
- 13 À ces quatre pôles, par ailleurs, il faut en ajouter deux autres, liés aux PR « orthographiques » et aux PR issus de « contacts de langues » (cf. l'entretien *infra* avec L., qui en donnera une illustration).
- 14 On sait avec Lorenza Mondada que « la “compétence de catégorisation” [...] intervient de façon importante dans les processus d'appropriation des ressources linguistiques par les locuteurs dans des situations d'apprentissage, de contact de langues et plus généralement de variation linguistique. (2000 : 81). C'est donc celle-ci, qu'il s'agisse de tchateurs alloglottes ou non, qui est à l'origine des régulations observables (cf. *infra*) et plus largement de l'existence de communauté(s) linguistique(s) identifiable(s) en fonction de tel ou tel PR observable sur tel ou tel canal.

Des reformulations polarisées

- 15 Le second exemple concerne les reformulations de certains segments par les tchateurs eux-mêmes (ou non), lors de leurs échanges en français (alors même que ces tchateurs ne peuvent être considérés comme des alloglottes). Il s'agit d'une reprise corrective sur un élément précis, dans le cadre d'un nouvel envoi de texte sur le canal. Au plan syntaxique, cette reformulation n'est pas généralement pas intégrée à la chaîne verbale (cf. le contre exemple du « *poison/poisson* » *infra* : sans doute un « *maquillage* » reformulatif) et ne constitue un énoncé autonome.
- 16 Il est frappant de constater que ces reformulations semblent spécifiquement liées à deux des précédents pôles, à savoir le pôle non-orthographique (et en particulier les désinences morphologiques) et le pôle ergographique. La reformulation peut être agie ou dite. Par « agie », il faut entendre que le tchateur se corrige simplement dans un nouvel énoncé qui suit celui qui contient une « *faute d'orthographe* ». Lorsqu'elle est « dite », la reformulation est explicitée dans le cadre de l'échange.
- 17 L'autocorrection agie est loin d'être rare, ce qui peut paraître étonnant, étant donné que la compréhension n'est ordinairement pas menacée, ce qui peut être le cas avec certains PR ergographiques (comme « *cannees* » pour « *scannées* », par exemple).
- 18 Généralement observables sur un mot, constituant le nouvel « énoncé », certaines reformulations peuvent être (ponctuellement) plus élaborées, plus subtiles, comme déguisées (par exemple, « *j'aime pas le poison :/* » devient « *ni le poisson d'ailleurs* »).
- 19 Par ailleurs, les reformulations ne sont pas forcément effectuées sur un seul énoncé (notamment en ce qui concerne les PR ergographiques), et elles semblent ne pas atteindre non plus nécessairement leur objectif normatif du premier coup, dans le cas des PR non-orthographiques.

- 20 Selon qu'il s'agit d'une reformulation de PR non-orthographique ou d'une reformulation de PR ergographique, nous sommes en fait dans deux cas sociolinguistiquement distincts. Sans pouvoir donner plus d'exemples ici, la seconde est souvent contrainte, au plan communicationnel, à la différence de la première, qui pose le plus souvent beaucoup moins de problème de compréhension. À partir de là, on comprend qu'il soit plus légitime (et accepté) de demander au destinataire la reformulation d'un PR ergographique alors que l'on peut dire, sans vouloir généraliser à l'excès, que cela l'est beaucoup moins en ce qui concerne un PR non-orthographique (surtout si c'est le destinataire qui corrige le destinataire). Mais ce type d'« hétéro-correction » est plutôt rare. Elle peut être lue comme le signe tangible d'une divergence entre coénonciateurs, qui en vient en quelque sorte à se marquer formellement par une reprise orthographique.
- 21 Il est intéressant de noter également que ce type de comportement normatif peut être associé à l'image d'un pseudo, et donc en devenir un élément potentiellement identifiant (par exemple le pseudo choisi peut renvoyer à un poète, comme Baudelaire, etc.). Évidemment, étant donné les représentations, entre autres potentiellement normatives associées à un tel pseudo, les comportements auto- ou hétéro-correctifs à son égard deviennent alors cohérents sociolinguistiquement.
- 22 Au-delà de cette reformulation « agie », on peut également trouver des cas de reformulation « dite », ou explicitée, parfois en association avec des phénomènes d'hypercorrection, ou des comportements ambivalents. La question orthographique peut ainsi devenir une thématique conversationnelle, compensatrice d'une « chute de niveau », ce qui en montre bien la valeur méliorative, et explique du même coup en quoi les hétéro-corrections peuvent être mal vécues.
- 23 La vigilance orthographique, diversement illustrable – qu'elle soit agie ou dite – est bien réelle chez les tchateurs. Cela tend à montrer que la pratique du tchat peut permettre de développer une plus grande sensibilité linguistique (dont orthographique). En effet les aptitudes métalinguistiques sont reconnues et valorisées au sein de ces communautés, essentiellement linguistiques, où la sensibilité linguistique participe en fait des moyens permettant la promotion sociale.

Complexité des régulations

- 24 On vient de voir que les PR dont témoignent les tchats étudiés sont non seulement catégorisables de manière convergente, mais également qu'ils sont régulés du fait même que les communautés de tchateurs ont un fonctionnement propre, pour lequel la dimension méta est particulièrement importante. C'est dire en d'autres termes que les PR, entre autres, font l'objet d'une compétence sociolinguistique ad hoc⁷.
- 25 Le précédent paragraphe laisse entrevoir un jeu de régulations complexes. La complexité est bien réelle, en ce que l'usage de tel PR peut être lu sur différents axes. En voici trois principaux exemples, formulés sous forme de question. Est-il identificateur (ou non) de tel pseudo, et en quoi ?⁸ Est-il la marque d'une proximité coénonciative avec l'autre (ou non) ? Est-il lisible au regard des relations sociales organisant la communauté (ou non) ? En d'autres termes, chaque PR fait potentiellement l'objet de négociations/compromis entre ces différents axes, qui organisent le jeu dynamique de toute communauté. On notera que c'est précisément cette complexité qui fonde la possibilité même de parler ici, sur le plan conceptuel, de compétence (Castellotti et Py, 2002).

- 26 En tout état de cause, c'est en raison de l'existence de cette compétence sociolinguistique que le non habitué ou l'alloglotte pourra être identifié en tant que tel sur un canal. Il ne s'agit pas ici de mettre ces deux profils de tchateur sur le même plan, en laissant supposer par exemple que les apprentissages seraient comparables. Mais il est bien question d'une double appropriation, en direction des dispositifs et en direction des (variétés de) langues. À cet égard, ne pas tenir compte, dans le cadre des dispositifs informatisés utilisés en contexte pédagogique, du fait que la plupart des jeunes apprenants ont déjà un minimum de pratique, en matière de communication électronique, dans leur langue maternelle est tout aussi problématique que de ne pas tenir compte de leur langue maternelle tout court. La plupart des témoins interrogés (*cf. infra*) font par exemple clairement le lien entre les PR d'une langue à l'autre.

Usages, stratégies et représentations

- 27 Ce paragraphe est centré sur les usages, stratégies et représentations de quatre alloglottes communiquant en français, en particulier via leur téléphone portable (sms/textos) et msn/yahoo messenger. Ce nombre modeste de témoins suffit néanmoins à illustrer deux éléments, essentiels ici. D'une part, on retrouve chez ces témoins des formes de régulations sociolinguistiques. D'autre part, il est également intéressant d'observer en quoi l'usage d'un dispositif n'a rien de prédéterminé, voire peut être détourné (au regard d'autres usages dominants), ce qui nous ramène à la question de l'appropriation sociolinguistique (c'est-à-dire concomitante d'un dispositif et d'une langue) et à la problématique question (déterministe) de l'impact, en particulier sur la forme linguistique.
- 28 Par commodité d'exposition, je distingue le premier entretien des trois suivants, considérés globalement étant donné leurs proximités.

Entretien avec H.

- 29 H. est un adolescent primo-arrivant de 16 ans, d'origine tunisienne. Il bénéficie dans son lycée professionnel d'un « DAQUI » (Dispositif d'accès à la qualification et à l'insertion) et a intégré un petit groupe d'élèves de niveau intermédiaire en français. Son témoignage est intéressant, notamment sur les deux points suivants.
- 30 En premier lieu, on peut parler d'un usage inattendu du téléphone portable. H. se sert en effet non seulement d'un cahier pour noter les nouveaux mots vus en classe, mais également parfois de son téléphone, pour les stocker en mémoire : « en plus j'écris dans le portable pour pas j'oublie pas » ! Autrement dit, l'objet « portable », que cet adolescent a en permanence sur lui, est vécu comme plus utile qu'un cahier, pour noter des éléments concernant la langue cible, qui doivent potentiellement être mobilisables en permanence. De même, son téléphone lui sert aussi à noter des PR qu'il va pouvoir réutiliser en contexte de communication électronique, tels que par exemple « kiss », « ze t'm ». Ces deux comportements sociolinguistiques, distincts mais qui procèdent fondamentalement du même désir d'apprentissage, se trouvent de fait réunis dans (la mémoire d')un objet unique : le téléphone portable.
- 31 Cela appelle quelques questions :

- tous les mots nouveaux, vus en classe, connaissent-ils ce double traitement, cahier-portable ? D'après l'entretien, il semblerait que non ;
- comment sont-ils choisis par l'apprenant ? Sans doute faut-il faire l'hypothèse qu'ils évoquent pour l'apprenant un bon moment passé en classe et doivent simultanément être réexploitables en situation de communication électronique ;
- comment sont-ils notés ? avec traduction dans la langue d'origine, par exemple, ou non ? Sont-ils notés à côté des PR ?
- on voit en quoi le découpage entre contextes pédagogiques ou non est problématique ici (cf. la note 1 *supra*). Des continuités existent entre les situations vécues (scolaire ou non) et les objets utilisés (cahier ou portable), de même qu'entre les variétés de langue (formelle ou informelle).

- 32 En second lieu, l'usage des modes « T9 » vs « ABC⁹ » a permis de mettre en évidence, chez cet apprenant, ce qui semble relever de véritables stratégies d'apprentissage, autant en direction de la norme qu'en direction des variétés informelles et des compétences sociolinguistiques mobilisées en contexte électronique. Ainsi, dans le passage qui suit, H. explique que lorsqu'il communique par sms/textos, il utilise dans un premier temps le mode T9 et son dictionnaire associé, pour visualiser le mot à écrire, et qu'ensuite il l'efface, et le réécrit selon le mode ABC, pour gagner de l'espace... mais pas seulement :

Par exemple, si cette mot là, elle est un peu longue, je peux l'effacer et après... au lieu que je mets « eau », je mets « o »... c'est tout, voilà. *D'accord. Par contre tu aurais pas mis tout de suite avec un « o » ?* Non. *D'accord.* Je mets tout le mot pour savoir si elle est juste, et après... je mets « o »... c'est-à-dire je connais le mot (les passages notés en italique correspondent à mes réactions).

- 33 On peut parler ici de deux stratégies. Avec T9, H. a d'abord accès à la norme. Et il y tient particulièrement pour pouvoir réutiliser la forme « juste » en cours. Au passage, il faut noter que comme le mode T9 implique de connaître la forme juste (ne serait-ce que pour taper le bon nombre de lettres, correspondant au mot à afficher), un apprenant doit sans doute passer du temps à tâtonner... Ensuite avec ABC, certes H. envoie des messages moins longs, mais surtout il manifeste deux autres compétences (au moins) : d'une part, une compétence « sociolinguistique » (qui veut qu'en matière de communication électronique, avec tel destinataire, on utilisera certains PR), d'autre part, une compétence « linguistique » (puisque dans l'exemple précédent, les deux graphies seront mises en correspondance). Evidemment ces deux étapes, qui plus est successives, paraissent excessivement coûteuses en temps, et donc quelque part, faire violence aux représentations d'immédiateté temporelle, par ailleurs attachées à la communication électronique. En même temps, elles permettent assurément de conclure ici à la mise en place de stratégies d'apprentissage dont l'intérêt (à commencer sans doute par une mémorisation favorisée) apparaît aux yeux de l'apprenant comme bien supérieur aux inconvénients (de ralentissement) entraînés.

Entretiens avec L., C. et R.

- 34 L. et C. sont deux femmes roumaines, respectivement âgées de 21 et 30 ans. L., étudiante en psychologie, a appris le français pendant quatre ans en Roumanie en contexte scolaire, et son séjour en France doit durer 4 mois ½. En termes de langues étrangères, elle connaît « un petit peu » d'italien, d'espagnol et de grec. Elle connaît mieux le français (niveau plutôt intermédiaire à l'oral), et surtout l'anglais. C., quant à elle, est enseignante d'anglais, a fait plusieurs séjours en France, dans le cadre de ses études (sur quatre ans, cela représente une durée totale en France de 9 mois environ). Elle pratique le français et

l'anglais couramment, connaît un peu d'espagnol et d'allemand, et dit se débrouiller en compréhension en italien. Son profil est atypique pour deux raisons : d'une part, elle n'est pas à strictement parler apprenante de français dans le cadre d'un séjour linguistique (comme L.), d'autre part, ses études la placent en position d'experte puisqu'elle a un doctorat de linguistique¹⁰. Enfin, R. est un homme de 27 ans, venu en France il y a quatre ans et demi, pour ses études qu'il poursuit actuellement par correspondance. Originaire d'Afrique du Sud, il a comme langue maternelle l'anglais, et connaît (par ordre d'importance décroissant) l'afrikans, le zoulou et le français (dans lequel son oral est de niveau plutôt intermédiaire à avancé). Lui aussi est atypique dans la mesure où il a le projet de vivre en France.

- 35 Avant d'en venir aux principales transversalités des témoignages recueillis, on peut s'arrêter rapidement sur chacune des problématiques personnelles.
- 36 L. trouve, avec la communication électronique, un moyen « plus facile » d'accéder au « français familier oral », ce qui lui permet de voir autre chose que le « français littéraire » qu'elle a appris en Roumanie¹¹. Les amis avec qui elle échange en français utilisent d'après elle soit une variété assez proche du standard (absence d'« abréviations », etc.) soit une variété avec des PR. Dans le premier cas, elle donne l'exemple d'un ami français et dans le second cas, l'exemple d'un ami marocain, qui aurait un meilleur niveau qu'elle en français.
- 37 Ce qui ressemble à un parallélisme (standard = ami français et PR = ami marocain) est intéressant à creuser au plan des représentations. Elle m'explique que c'est son ami français qui imagine que c'est plus facile comme ça pour elle, alors qu'elle-même semble assez indifférente. Surtout qu'en parallèle, elle fait l'expérience de la manière (« phonétique ») d'écrire de son ami marocain, avec qui la communication fonctionne bien malgré tout. Elle explique même que c'est plus facile pour elle, alors même qu'elle pense qu'il communique peut-être en arabe avec elle. Si l'on schématise, ce serait donc plus facile de communiquer en français... si on le fait en une autre langue, à savoir sa langue maternelle ? Ce non-sens apparent tient au fait que, par exemple, l'abréviation « sal » pour « salut », qu'elle utilise pour communiquer « en français » (alors que cette abréviation est rarement observée d'ordinaire) est aussi la même abréviation qu'elle utilise pour communiquer « en roumain ». Voilà donc sans doute un exemple de PR (en contexte de communication francophone) issu d'un contact de langues (*cf. supra*). Lui demandant si ses amis ne sont pas surpris de sa manière de communiquer faisant usage des PR, elle explique : « c'est une façon de m'adapter à leur façon de parler en français ».
- 38 La problématique de C. est en partie la même que celle de L. : la communication électronique est un moyen privilégié d'accéder au « français familier oral », après des années d'études, orientées en Roumanie, sur le « français académique ». Là aussi, avec la communication électronique, « c'est plus facile, plus agréable » comparé à l'apprentissage (livresque) classique : « si c'est dans un bouquin, je reprends pas, avec le texto, je reprends¹² ». Elle explique d'ailleurs à un autre moment : « je suis comme une « sugativa » » (« buvard » en roumain). Du coup, elle préfère quand ses amis ne font pas d'effort particulier vis-à-vis d'elle. Plusieurs éléments sont à souligner dans le témoignage de C.
- 39 Tout d'abord, il lui arrive de reformuler (autocorrection normative d'un élément) mais uniquement avec ses « amis français » et non ses « amis algériens », qui parlent moins bien français. Classiquement, la légitimité construite des uns (en réception) suscite

potentiellement une forme d'insécurité linguistique (en production), et inversement, la non légitimité, toujours représentationnellement construite, va de pair avec une forme de sécurité linguistique.

- 40 Ensuite, m'expliquant qu'elle a aussi appris, comme ça, les « mots vulgaires » de la langue et que certains de ses amis ont été choqués de ses réutilisations, elle précise : « moi, je prends pas la responsabilité des mots vulgaires, parce que c'est dans une autre langue, donc ça ne me dérange pas ». Sans doute que cette déresponsabilisation face à l'usage de mots vulgaires, au risque de choquer, est un bon indicateur de l'identité revendiquée de locuteur étranger, quand on pense qu'il ne reste plus rien d'autre sur le plan linguistique pour le marquer...
- 41 Enfin, concernant spécifiquement les PR, C. essaie de les deviner, de les réutiliser, et d'en créer à son tour « mais avec la bonne personne ». Elle a observé que ses amis algériens débutent toujours leur message par le PR « slt », qu'elle décode à chaque fois comme correspondant à « s'il te plaît » (et non « salut », alors que « s'il te plaît » aurait plutôt été abrégé en « stp », de mon point de vue).
- 42 Il est très intéressant d'observer ici comment les PR peuvent fonctionner comme *cristallisateur immédiat de représentations*. D'une part, il faut les décoder *dans l'instant* pour pouvoir continuer à communiquer : il s'agit là du côté immédiat de la cristallisation, qui pourrait sans doute expliquer ici l'assimilation visuographique entre « slt » et « stp ». D'autre part, leur décodage se réalise en fonction de ce que le destinataire sait du destinataire, et donc des *représentations* qu'il s'en fait : par exemple ici, ces locuteurs algériens auraient tendance à débiter leurs énoncés par le segment « s'il te plaît ». Ceci étant précisé, il y aurait donc cristallisation au sens où ce « codage », une fois opéré, se stabilise par la suite, sans plus être remis en cause.
- 43 À l'inverse de L. et de C., R., qui a suivi des cours de français seulement à son arrivée, a trouvé dans la communication électronique un moyen d'accéder au français écrit, malgré « une langue très spécifique sur msn messenger ». Il explique ainsi : « à l'écrit... j'ai appris plus avec les ordi¹³. Ah bon ? Ouais, c'est sûr, parce qu'en commençant d'avoir des amis français, j'ai communiqué avec eux par email, par msn messenger, par sms, et j'étais obligé d'écrire en français ». Plusieurs éléments là encore sont intéressants.
- 44 D'abord, cela concerne ses destinataires français qui vont l'aider à progresser, à sa demande ou non :
- quand j'ai commencé d'écrire français, c'était très oral, donc j'ai des amis, quand j'écrivais mal quelque chose, ils ont réécrit pour moi. *Reformulé ?* Oui, voilà, surtout la conjugaison. *Et donc tes amis, ils arrêtaient d'écrire comme ça [avec des PR] ?* Non en fait j'ai quelques amis j'ai demandé s'ils peuvent écrire normalement, pour moi, en exprès. *Ah d'accord. Ça a marché ? Ils ont joué le jeu ?* Ah ouais, y en a un, c'est même trop parce que je peux même pas avoir une conversation avec lui, chaque deux, trois phrases, il me dit « non, c'est ça », etc. [...] *Comment les as-tu choisis ?* Je pense que j'ai demandé aux gens qui étaient en ligne plus souvent. Mais y a quelques uns qui le font sans demander. Ils le font juste pour m'aider en fait.
- 45 Les raisons de ce comportement spontané et/ou excessif seraient à interroger chez les destinataires. Mais ce qui est intéressant également, c'est que d'une part, R. se comporte à son tour de la même façon avec un ami argentin, de moins bon niveau que lui en français, en raison ici de difficultés de compréhension lorsqu'ils communiquent ensemble sur msn. D'autre part, il lui arrive souvent sur msn de s'autocorriger, « parfois deux, trois, quatre fois ».

- 46 Ensuite, on retrouve, un peu comme chez C., le même rapport à la langue étrangère comparé à la langue maternelle : « moi, je déteste l'écriture comme ça en anglais. *Pourquoi ?* Pff... je n'aime pas du tout ça. [...] c'est pas de l'anglais ça, c'est une autre langue, c'est devenu une autre langue. *Et en français ?* Ça m'agace moins, parce que c'est pas ma langue ».
- 47 Enfin la communication électronique a changé sa manière d'apprendre. Le support visuographique l'aide à mieux mémoriser, plus facilement.
- 48 Ces trois problématiques spécifiques, envisagées dans leurs grandes lignes, permettent de mettre en lumière quelques points communs.
- La communication électronique apparaît comme un accès privilégié à l'authenticité d'un discours informel, et en particulier à l'oral familial, que l'apprenant, via l'écran, a le sentiment de pouvoir mieux contrôler temporellement (le recours au dictionnaire est même parfois possible). Mais la même chose est également vécue concernant l'écrit, en dépit des PR. Tout semble donc se passer à ce niveau comme si, en fonction de ses besoins, l'apprenant utilisait, au mieux des possibilités et des contextes, le média comme un outil d'apprentissage.
 - Cet usage fonctionnalisé est vécu sur le mode de l'adaptation ludique, plus ou moins contrainte temporellement. Cela semble constituer simultanément l'adrénaline d'un apprentissage sociolinguistique, sans doute à rapprocher d'un accroissement de motivation, dans un contexte où « l'apprenant » n'est plus construit par l'autre comme apprenant seulement.
 - La communication électronique est transformée potentiellement en outil, non seulement chez les alloglottes, mais fonctionne aussi en tant que tel chez les destinataires non alloglottes, les mêmes qui jouent le rôle d'arbitres linguistiques (en acceptant de « corriger » les productions) ou produisent des PR « stimulateurs », et auprès desquels il serait donc intéressant d'enquêter.
 - Tout semble se passer comme si l'alloglotte pouvait s'approprier le média électronique en tant qu'outil d'apprentissage dans la mesure où la notion de norme n'est pas attachée à ce média¹⁴, et qu'il était donc possible pour lui de revendiquer légitimement, c'est-à-dire en tant qu'alloglotte, le recours (aussi) à la norme, dans un contexte où ce recours, comparé à des échanges endolingues, est autrement décodé.

Conclusions

- 49 À partir de données diversifiées, tant au plan des pratiques que des représentations, ce texte propose plusieurs pistes de réflexions concernant la construction de compétences en français, par des alloglottes, dans le cadre de situations de communication électronique exolingues, hors contexte pédagogique, et qui sont elles-mêmes diversifiées (correspondant à divers dispositifs : IRC, MSN messenger, courriel ou texto/sms). Ces pistes, à l'interface de la didactique et de la sociolinguistique, ont une visée essentiellement exploratoire, mais aboutissent déjà à quelques résultats intéressants.
- 50 Il apparaît d'abord que les échanges sur internet, via l'IRC en particulier, ne sont pas des lieux de dérégulations linguistiques, malgré la caractéristique non négligeable d'offrir une diversité conséquente de « phénomènes remarquables ». D'une part, ces derniers sont catégorisables au sein des communautés linguistiques. Et l'on a vu, plus largement avec les entretiens, en quoi les PR peuvent être des cristalliseurs immédiats de représentations. D'autre part, les pratiques de reformulations abondent. Il s'agit là de deux éléments, parmi d'autres, qui laissent entrevoir en quoi la pratique du tchat peut permettre de développer une plus grande sensibilité linguistique.

- 51 Ensuite les entretiens réalisés tendent à montrer, de la part des témoins alloglottes, une appropriation des divers dispositifs de communication électronique à des fins d'apprentissage, d'où, j'y insiste à nouveau (cf. l'introduction) *l'intérêt de prendre en compte, en contexte pédagogique, les rapports que les apprenants ont en amont avec les différents dispositifs, en particulier dans leur langue maternelle.*
- 52 Enfin cette appropriation s'opère tout à la fois *malgré* et *grâce* aux phénomènes linguistiques remarquables. On aperçoit ici en quoi il peut y avoir complexité, par-delà les habituelles logiques déterministes. En effet, pour le formuler rapidement, « le “non standard” est aussi au service du standard comme de la langue dans sa diversité »...
- 53 Sans revenir sur le précédent paragraphe, synthétisant déjà les principales réflexions qui se dégagent de ces témoignages, il apparaît en définitive que d'autres questionnements restent à ce stade-ci encore ouverts, et nécessiteraient d'autres enquêtes : en particulier sur les pratiques de reformulations des alloglottes et celles de leurs destinataires (en particulier les non alloglottes avec lesquels ils communiquent), les représentations de ces non alloglottes, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Éléments de bibliographie

Anis, J. (1998) : *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

Anis, J. (dir.) (1999) : *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Sciences publications.

Calvet, L.-J. (1999) [1987] : *La guerre des langues*, Paris, Hachette littérature.

Castellotti, V. et Py, B. (éds) (2002) : *La notion de compétence en langue, Notions en question*, 6.

Degache, C., coord. (2003) : *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet, *Lidil*, 28.

Labov, W. (1976) [1972] : *Sociolinguistique*, [*Sociolinguistic Patterns*, traduit par Alain Kihm], Paris, Minuit.

Lamy, M.-N., Mangenot, F. et Nissen, E., éds (en ligne) : Actes du colloque [Échanger pour apprendre en ligne \(EPAL\)](#), Grenoble, 7-9 juin 2007

Lévy, P. (1997) : *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*, Paris, Odile Jacob/Conseil de l'Europe.

Mondada, L. (2000) : La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques, *Notions en question*, 4, 81-101.

Pierozak, I. (2003) : *Le français tchaté. Une étude en trois dimensions – sociolinguistique, syntaxique et graphique – d'usages IRC*, Université d'Aix-Marseille I, 3 volumes, 1433 p.

Pierozak, I. (éd.) (2007) : *Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, *Glottopol*, 10.

NOTES

1. La distinction porte en l'occurrence sur des pratiques exolingues qui sont encadrées (en contexte pédagogique) et celles qui existent par ailleurs hors de ce cadre. Mais parler de « cadre, contexte ou situation pédagogique » ou non suppose de pouvoir faire la distinction, et si possible d'en faire une distinction unique, partagée. À l'évidence, un continuum existe entre ces deux pôles, ne serait-ce qu'en raison de la dimension sociale de ces deux contextes. Par ailleurs, les situations de communication peuvent être diversement définies, selon les représentations des participants. On se gardera donc bien ici d'adhérer à cette étiquette, qui sera utilisée ici par simple commodité d'exposition. D'autres étiquettes pourraient au reste être reprises, mais avec les mêmes problèmes (par exemple, « in vivo » vs « in vitro », notamment chez Louis-Jean Calvet (1999)).
2. Voir par exemple Recherches en didactique des langues (16 au 18-06-05, Lyon 2), La langue de la communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication (18 au 20-05-06, Bordeaux 3), échanger pour apprendre en ligne (07 au 09-06-07, Grenoble 3).
3. Pour « Internet Relay Chat » (dont l'équivalent d'origine québécoise est « clavardage »). Le choix de « tchat » reprend l'étiquette utilisée sur le terrain, par les témoins que j'ai rencontrés. Ces tchats, qui nécessitent l'utilisation d'un logiciel spécifique, se déroulent en sphère publique, entre participants ne se connaissant pas d'emblée. Ce type de tchat est différent de celui qui est accessible via un site web, à l'aide d'un simple navigateur.
4. Il s'agit là de tchats en sphère privée, avec des participants se connaissant. La dénomination « MSN Messenger » correspond au nom du logiciel utilisé.
5. La notion de « pôles » a été choisie de manière à laisser présent à l'esprit qu'il existe un « entre-pôle », c'est-à-dire des continuums diversement polarisés, et qui peuvent l'être de manière plurielle (c'est-à-dire impliquer plus de deux pôles).
6. Ce terme engage celui d'« ergonomie ». Il ne s'agit pas de laisser entendre que les « fautes de frappe » par exemple seraient liées à une mauvaise ergonomie du clavier. Ce pôle ergographique pourrait être redevable à la fois d'une origine « matérielle » (contraintes matérielles et physiologiques associées à l'utilisation du clavier, de certains dispositifs informatiques ne tolérant pas les accents, etc.) et d'une origine « co-gnitive » (contraintes cognitives entre l'image mentale globale du mot graphique et sa réalisation effective séquentielle, décomposée en une série de « claves », pour reprendre la terminologie utilisée par J. Anis, 1998).
7. Je préfère utiliser l'expression « compétence sociolinguistique » plutôt que « compétence communicationnelle » car la dimension sociale, qui ne constitue pas forcément un point d'entrée dans les (diverses) approches interactionnelles, est un repère premier important dans mon approche.
8. Par exemple, un PR péri-orthographique très stéréotypique comme « c » (« c'est ») est potentiellement moins identificateur qu'un PR « interpolaire », comme « tu fai », à mi-chemin (selon les résultats de l'enquête) entre le pôle non-orthographique (cf. « tu fait ») et le pôle péri-orthographique (cf. « tou fé »). La difficulté est bien entendu ici de faire comme si l'on pouvait s'abstraire de tout contexte...
9. Les touches d'un clavier téléphonique, liées à un seul chiffre, sont par contre dédiées à plusieurs lettres, apparaissant selon l'ordre alphabétique (en l'occurrence, la même touche est dédiée aux lettres ABC). Dans le mode ABC, accéder au C implique d'appuyer trois fois sur cette même touche (deux fois pour le B et une seule fois pour le A). Dans le mode T9, l'utilisateur sélectionne successivement et en appuyant une seule fois les touches dont les lettres composent le mot à écrire, et ce dernier, qui se reconfigure à l'écran au fil des frappes, apparaît à la fin de la saisie (et si le mot affiché n'est pas celui qu'a voulu taper l'utilisateur, celui-ci a comme recours

de faire défiler un ensemble de mots substitutifs qui lui sont automatiquement proposés). Avec « ABC », les utilisateurs peuvent donc pratiquer facilement les PR, alors que T9 les en empêche. On comprend donc l'enjeu de la question ici.

10. Méthodologiquement, il est habituel d'écarter ce type de témoins. Cette coutume est pourtant épistémologiquement discutable. L'expert, comme tout témoin, a en effet des représentations et des appartenances à une/des communauté(s) linguistique(s). Ne pas considérer ce type de témoins vise seulement au fond à préserver une conception de l'expert « scientifique », épistémologiquement « surplombant ».

11. Les guillemets correspondent aux catégories utilisées par le témoin, et plus largement à son discours.

12. Il faut comprendre ici que les formes observées sur textos sont réutilisées (et appropriées) à la différence de celles qui seraient simplement recommandées par un manuel en situation informelle.

13. A un autre moment de l'interview, R. explique « c'est beaucoup plus effective d'apprendre le français devant un ordinateur. Efficace ? Oui, efficace, pardon ; avec quelqu'un de l'autre côté qui peut répondre, parce que la réponse est tout de suite. »

14. D'une part, la faute est ici dédramatisée et ne pose généralement problème qu'en cas d'incompréhension, d'autre part, les fautes peuvent être vécues comme étant encore moins graves, en production, dans la mesure où il s'agit de la langue non pas maternelle mais étrangère.

RÉSUMÉS

À partir de données diversifiées, tant au plan des pratiques que des représentations, ce texte propose plusieurs pistes de réflexions concernant la construction de compétences en français, par des alloglottes, dans le cadre de situations de communication électronique exolingues, hors contexte pédagogique, et qui sont elles-mêmes diversifiées (correspondant à divers dispositifs). Ces pistes, à l'interface de la didactique et de la sociolinguistique, ont une visée essentiellement exploratoire, mais aboutissent déjà à quelques résultats intéressants.

This article is based on a set of varied data: both representations and linguistic practices. This research contemplates several orientations concerning the building of abilities in French of alloglots. The learning process takes place in situations of exolingual electronic communication in "natural contexts", and these contexts are different: IRC, MSN Messenger, mails, texts or SMS. The propositions which are exposed here are informed by a sociolinguistic and a didactic point of view, are exploratory, but yield interesting insights.

AUTEUR

ISABELLE PIEROZAK

Université de Picardie-Jules Verne, LESCLaP/DYNADIV/R.I.S.